

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CRISTÓFER TESSMER

**PRÁTICA DE JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO BRASILEIRO**

PORTO ALEGRE

2019

CRISTÓFER TESSMER

**PRÁTICA DE JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO BRASILEIRO**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras – Tradutor Português e Inglês – pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ingrid Finger

PORTO ALEGRE

2019

CRISTÓFER TESSMER

**PRÁTICA DE JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO BRASILEIRO**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras – Tradutor Português e Inglês – pelo curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ingrid Finger

Aprovada em Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ingrid Finger

Prof. Dr. Reiner Vinicius Perozzo

Prof. Dr. Ian Alexander

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha companheira de vida, Pâmela Santos de Barros, quem sempre acreditou em mim e apoiou minhas ideias mais malucas. Agradeço também à minha orientadora, Ingrid Finger, por quem nutri muita admiração e carinho, e que, também me apoiou desde o primeiro dia e acreditou neste projeto. Agradeço à minha família, que me deu apoio emocional e sempre me incentivou a estudar. Aos meus amigos, que muito foram incomodados pelas minhas lamúrias esporádicas e que me ajudaram na construção do questionário. Por fim, agradeço às professoras, aos professores e colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me ajudaram a crescer como estudante e pessoa.

RESUMO A presente pesquisa tem como objetivo investigar o aprendizado de inglês em brasileiros bilíngues, que têm a língua portuguesa como nativa e o inglês como língua adicional, e que aprenderam inglês devido a prática cotidiana de jogos digitais (sejam esses jogos executados em dispositivos eletrônicos dedicados exclusivamente para esse fim, computadores ou celulares contemporâneos). Para investigar os efeitos que os jogos digitais têm sobre o processo de aquisição de inglês, um questionário de histórico de linguagem personalizado foi elaborado para a realização dessa investigação, considerando as particularidades da população brasileira praticante de jogos digitais. Realizaram as tarefas propostas no questionário 75 participantes, adolescentes e adultos, 12 pessoas do sexo feminino (16%) e 63 pessoas do sexo masculino (84%). A idade dos participantes varia entre 15 e 42 anos e a média da idade desses participantes é 26,21 anos. A maioria desses participantes (88%) concluiu ou está concluindo o ensino superior. Os resultados desta pesquisa revelaram que quanto mais cedo os participantes iniciaram a prática de jogos digitais, como consequência, mais cedo começaram o processo de aquisição da língua inglesa. Ainda, não foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre a proficiência autoavaliada nas quatro competências linguísticas no inglês (fluência oral, escrita, proficiência auditiva e leitura) e a frequência da prática cotidiana de jogos digitais. Este estudo contribui para o preenchimento de uma lacuna empírica encontrada na área da psicolinguística, considerando o efeito da prática de jogos digitais no aprendizado do inglês como língua adicional.

Palavras-chave Bilinguismo. Questionário de histórico da linguagem. Jogos digitais.

ABSTRACT This research aims to investigate the English learning process in Brazilian bilinguals, who have Portuguese as their native language and English as an additional language, and who have learned English due to the daily practice of digital games (whether these games are played on electronic devices dedicated exclusively to games, computers or contemporary cell phones). In order to investigate the effects that digital games have on the learning process of English as an additional language, a custom Language history questionnaire (LHQ) was developed to be applied in this investigation, this questionnaire had considered the particularities of the Brazilian digital game players' population. 75 participants, adolescents and adults, 12 females (16%) and 63 males (84%) performed the tasks proposed in the questionnaire. The participants' ages range from 15 to 42 years and the average age of these participants is 26.21 years old. Most of these participants (88%) have completed or are completing higher education courses. The results of this research revealed that the earlier the participants began the practice of digital games, as a consequence, the sooner the process of acquiring the English language began. Still, no statistically significant correlation was found between self-rated proficiency in the four English language skills (oral fluency, writing, listening, and reading) and the frequency of everyday digital game practice. This study contributed to fill an empirical gap found in the area of psycholinguistics, considering the effect of digital games practice on learning English as an additional language.

Keywords Bilingualism. Language history questionnaire. Digital games.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 Perspectiva psicolinguística sobre o bilinguismo.....	9
2.2 Questionários de histórico da linguagem.....	11
2.3 O uso de jogos digitais como ferramenta de ensino de uma segunda língua.....	12
3 MÉTODO.....	17
3.1 Participantes.....	18
3.2 Instrumento.....	19
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	20
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	22
5 CONCLUSÕES.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
ANEXO I.....	34

1 INTRODUÇÃO

Todas as pessoas podem aprender e usar uma língua ou línguas às quais foram expostas desde a infância. Muitas pessoas inclusive aprendem duas, três ou mais línguas durante as suas vidas. Uma pessoa que conhece duas ou mais línguas é chamada de bilíngue (ou multilíngue). A maneira como essas pessoas aprendem uma língua adicional pode variar bastante. Muitos aprendem a língua dos pais em casa (filhos de imigrantes, por exemplo); outros, através de cursos de idiomas, quando crianças, adolescentes ou adultos; ainda, há quem seja exposto desde os primeiros anos de vida, como falantes nativos; e, alguns aprendem por conta própria, consultando dicionários, gramáticas ou, mais contemporaneamente, aplicativos de celulares e *websites*. Na presente pesquisa, os participantes são brasileiros bilíngues, que têm a língua portuguesa como nativa e o inglês como uma língua adicional, e que aprenderam inglês enquanto jogavam jogos digitais (sejam esses jogos digitais de videogames, os mais comuns, ou jogos de computador ou jogos de celulares).

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o efeito da prática de jogos digitais no aprendizado do inglês como língua adicional em adolescentes e adultos brasileiros que dedicam parte do seu tempo para a prática cotidiana de jogos digitais. Para fazer essa investigação, foi elaborado um questionário de histórico da linguagem, levando em consideração as características e as práticas comuns de jogadores de jogos digitais. Para a formulação desse questionário personalizado também foram levadas em consideração perguntas e escalas de questionários de histórico da linguagem já bastante conhecidos e utilizados na área da psicolinguística que estuda bilíngues e bilinguismo.

A maioria das pesquisas realizadas para investigar o uso de jogos digitais consideraram, apenas, a aplicação desses jogos em contextos de sala de aula. Essas pesquisas avaliaram os efeitos que os jogos digitais têm sobre o ensino de diversas habilidades, incluindo o ensino de inglês como segunda língua¹. Porém, há uma lacuna empírica quanto às pessoas que aprenderam o inglês através da prática de jogos digitais, fora do contexto de sala de aulas, e sem instruções explícitas da língua inglesa enquanto a pesquisa era realizada. Esta pesquisa tem como propósito dar o primeiro passo no preenchimento dessa lacuna empírica.

1 Neste texto os termos *segunda língua* e *língua adicional* são utilizados sem distinção de sentido.

O presente texto está dividido da seguinte maneira. O segundo capítulo discute, em três seções, respectivamente, a perspectiva da psicolinguística sobre o bilinguismo, os questionários de histórico da linguagem, e o uso de jogos digitais como ferramenta de ensino de uma segunda língua. O terceiro capítulo descreve em suas seções, respectivamente, o perfil dos participantes que contribuíram para a realização desta pesquisa, o questionário de histórico da linguagem personalizado e utilizado como instrumento nesta pesquisa, e os procedimentos de coleta de dados nesta pesquisa. O quarto capítulo traz a análise e a discussão dos dados encontrados. E, por fim, o quinto capítulo contém as conclusões desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado da seguinte forma. A primeira seção fornece mais detalhes sobre bilíngues e bilinguismo a partir de uma perspectiva psicolinguística. A segunda seção discute o uso de questionários de histórico da linguagem, uma das maneiras mais comuns de investigar o perfil linguístico de um indivíduo. A terceira e última seção fornece mais detalhes sobre jogos digitais como ferramentas de aprendizado de idiomas.

2.1 Perspectiva psicolinguística sobre o bilinguismo

Um relato descrito no capítulo de apresentação, por Érica Rodrigues (2018), do livro *Um conceito e duas línguas: a dinâmica do processamento bilíngue* (ORTIZ-PREUSS; FINGER, 2018), deve ser levado em consideração neste trabalho. A autora descreve um episódio em um congresso da área de linguística, realizado no Brasil anos atrás, no qual um falante nativo de inglês fez sua palestra na língua inglesa. A plateia era formada, em sua maior parte, por linguistas brasileiros. Em determinado momento da apresentação, o palestrante pediu para que levantassem as mãos aqueles que se consideravam bilíngues. Para sua surpresa, poucos ergueram o braço, a grande maioria não levantou a mão, e não houve nenhuma hesitação.

Voltando à discussão da definição de bilíngue e bilinguismo, podemos notar, pelo relato, que mesmo a grande maioria da plateia brasileira de linguistas, que conseguia

compreender o conteúdo da palestra concedida em inglês, não se considerou bilíngue—aparentemente, por acreditarem no mito perpetuado de que uma pessoa bilíngue é a fusão de duas pessoas monolíngues, ou seja, que tem igual proficiência nas duas línguas em que é capaz de se comunicar.

Para entender, então, o que é uma pessoa bilíngue e o que é bilinguismo, podemos considerar as seguintes definições. Segundo Ortega (2009), algumas vezes a aquisição de uma segunda língua, ou de uma língua adicional, e o bilinguismo são vistos como disciplinas distintas, outras como sinônimos, e ainda podem ser vistos como campos de pesquisa sobrepostos. Nos estudos de aquisição de segunda língua, a ênfase é colocada nos estágios pelos quais o aluno se move enquanto desenvolve a língua adicional. Nos estudos do bilinguismo, por outro lado, o foco da pesquisa está no produto da experiência bilíngue—ou seja, em como as línguas interagem nos cérebros dos sujeitos (FINGER, 2015). Em ambos os casos, nos estudos de aquisição de segunda língua e nos estudos bilíngues, a aquisição e o uso da linguagem podem ser estudados sob a perspectiva da psicolinguística.

Segundo Finger (2015), pesquisas em bilinguismo, do ponto de vista psicolinguístico, investigam como a linguagem bilíngue é processada. Ou seja, nessas pesquisas são examinadas as consequências da interação interlinguística na seleção lexical quando o indivíduo possui duas ou mais línguas em seu repertório, tanto em tarefas de compreensão quanto em produção de linguagem, envolvendo processamento de sons, palavras, frases e também texto/discurso. Portanto, todos os aspectos da linguagem são o foco da pesquisa nas formas de linguagem oral, escrita e sinais (FINGER, 2015).

A concepção atual de bilinguismo (GROSJEAN, 1998; COOK, 2003; BAKER, 2006; FINGER, 2015), amplamente utilizada por profissionais da área da psicolinguística, refere-se ao bilíngue como um indivíduo que entende e se expressa em duas ou mais línguas. Uma definição mais precisa de bilíngue pode ser obtida através de Finger (2015), que afirma que a maioria dos bilíngues não possui igual proficiência e fluência nos dois idiomas que dominam. Os bilíngues adquirem suas línguas em momentos diferentes, com objetivos diferentes e, vivendo com pessoas diferentes em contextos diferentes, seu conhecimento de vocabulário pode ser diferente em cada uma de suas línguas (GROSJEAN, 1998).

Para este estudo, essa definição de bilíngue e bilinguismo retomada por Finger (2015) é levada em consideração. Os brasileiros que relataram ter aprendido inglês para acessar ao conteúdo de jogos digitais—tanto através da leitura quanto da audição—e se comunicar com a

comunidade internacional de jogadores de jogos digitais—tanto através da maneira oral, quando através da escrita—serão considerados bilíngues neste estudo.

2.2 Questionários de histórico da linguagem

Os questionários de histórico da linguagem são usados para investigar indicadores de capacidade linguística por meio de medidas de linguagem autorreferidas. Esses estudos visam a investigar as variáveis relacionadas à história pessoal e à proficiência linguística (por exemplo, qual língua é falada em casa, qual língua é usada no trabalho, etc.) em bilíngues. Muitos pesquisadores desenvolveram questionários de histórico da linguagem, com diferentes objetivos, e para atingir o maior número possível de participantes, mas esses pesquisadores diferem quanto aos métodos (desde quais pontos cruciais devem ser observados, até quais escalas devem ser usadas). Como apontado por Marian *et al* (2007), os estudos divergem de três maneiras notáveis: (a) a distinção entre proficiência na língua, domínio e preferência permaneceu amplamente inexplorada; (b) tarefas comportamentais usadas para validar os questionários eram limitadas; e (c) perguntas e escalas não eram consistentes entre os estudos (MARIAN *et al*, 2007).

Por outro lado, como mostra Li *et al* (2006), que pesquisou um total de 41 artigos publicados em bilinguismo ou aquisição de uma língua adicional, existe um padrão para as perguntas que esses pesquisadores incluem em seus questionários. As dez perguntas mais comuns são (além de informações pessoais, como nome, sexo e informações de contato), em ordem de frequência de ocorrência: (1.) idade; (2.) quantos anos a(o) participante residiu em um país onde a língua adicional é a mais utilizada; (3.) idade que começou a aprender a língua adicional; (4.) autoavaliação em leitura (ambas as línguas, nativa e língua adicional, separadamente); (5.) autoavaliação na fala (ambas as línguas, separadamente); (6.) anos de instrução recebida na língua adicional; (7.) capacidade de autoavaliação na escrita (ambas as línguas, separadamente); (8.) língua falada em casa; (9.) autoavaliação na capacidade de compreensão (auditiva) (ambas as línguas, separadamente); (10.) língua nativa. Essas questões, em conjunto com as observações supracitadas de Marian *et al*, foram levadas em consideração na formulação do questionário de histórico da linguagem para a presente pesquisa.

Para este estudo, esses dois questionários de histórico da linguagem, bastante conhecidos no mundo inteiro, foram utilizados como referência para formular um questionário personalizado para investigar as variáveis relacionadas com o histórico-linguístico de brasileiros que aprenderam inglês como língua adicional enquanto jogavam jogos digitais.

2.3 O uso de jogos digitais como ferramenta de ensino de uma segunda língua

Existem muitos jogos digitais usados para ensinar e aprender várias habilidades. Eles variam de jogos que simulam várias profissões comuns (direção de caminhão, serviço de limpeza etc.) a jogos que simulam tarefas como voos espaciais (usados no programa de treinamento da NASA) e que simulam cirurgias (usados em cursos de medicina). De acordo com Cornillie (2012), existe uma abordagem pedagógica projetada especificamente para aprender uma língua concomitante à prática de jogos digitais, chamada de *aprendizado de língua baseado em jogos digitais* ou, simplesmente, pela sigla GBL (do inglês: *Game Based Learning*)—comumente utilizada fora do contexto do aprendizado de línguas e utilizada para contextos em que há aprendizado de qualquer habilidade com o auxílio de jogos digitais. Ambientes de jogos, como esses que são objeto de estudo da presente pesquisa, geralmente, são associados à abordagem do ensino baseado em tarefas², que se concentra em conhecimento significativo, em vez de mais exercícios focados na forma ou exercícios de prática—ou que, nas palavras de Boscariol-Bertolino, implica “atividades que envolvem comunicação real [...] em que a língua é usada para realizar tarefas que carregam significado e promovem o aprendizado.” (BOSCARIOL-BERTOLINO, 2008. p.153; grifo próprio). No entanto, a maioria das pessoas joga jogos digitais apenas por diversão, e há poucas pesquisas que investigam como os jogadores podem aprender uma língua adicional ao jogar.

Um estudo que abordou essa questão analisou a relação intrínseca entre a linguagem e os jogos de interpretação (do inglês: *role-playing games*; RPGs) (CORNILLIE *et al*, 2012) e seus efeitos cognitivos no aprendizado de línguas estrangeiras. Em quase todos os RPGs, a

2 O ensino de línguas com base em tarefas (do inglês: *Task-Based Language Teaching*; TBLT) refere-se ao uso de tarefas como a unidade principal de planejamento e instrução no ensino de línguas (RICHARDS e RODGERS. 2014.). Foi definido como “uma abordagem para o ensino de línguas, na qual os alunos recebem tarefas funcionais que os convidam a se concentrar principalmente na troca de significado e a usar a língua para fins não linguísticos do mundo real” (VAN DEN BRANDEN. 2006 *apud* RICHARDS e RODGERS. 2014. p. 174).

língua é a única maneira de um jogador entender as tarefas dadas, e jogar esses jogos pode ser uma maneira útil de receber retorno corretivo no aprendizado de línguas. Um estudo em particular (RANKIN *et al*, 2008) mostra que, enquanto os jogadores jogam esses jogos digitais de interpretação com múltiplos jogadores online (do inglês: *massively multiplayer online role playing games*, MMORPGs), eles podem ocultar suas verdadeiras identidades (estudantes de inglês não-nativos), o que ameniza os sintomas de ansiedade que ocorrem nas interações, face a face, entre falantes nativos e não-nativos. Os resultados que esses autores encontraram foram bastante positivos. Rankin *et al* (2008) concluíram que as interações sociais que ocorrem nos MMORPGs, tanto pelas interações no jogo quanto nas interações entre amigos jogando no mesmo ambiente, podem ser benéficas para pessoas introvertidas e extrovertidas. Os autores também apontam que os jogos digitais exigem que os jogadores sigam as regras do jogo e processem essas informações para atingir os objetivos desse jogo, enquanto a língua é apenas um meio para esse fim, não o fim em si—ao contrário de aulas que se concentram exclusivamente em habilidades de escrita, leitura, proficiência auditiva e fala, que são os objetivos finais dessas mesmas aulas.

Em um estudo exploratório de caso, conduzido por Karim Ibrahim (2019), examinou-se o uso do árabe como língua adicional utilizando o método baseado em jogos (GBL) em três alunos de árabe enquanto jogavam o jogo *Baalty*, um jogo do gênero simulação de gerenciamento em árabe. Os dados foram coletados através de diários de jogos, entrevistas, observações e ata das reflexões em voz alta dos alunos. As descobertas revelaram que várias dinâmicas específicas, incluindo engajamento, uso ativo de árabe como língua adicional, significado incorporado, promoveram e desenvolveram a prática de árabe como língua adicional no decorrer do jogo (IBRAHIM, 2019). Em outro estudo sobre a incorporação de jogos digitais do gênero simulação em salas de aula, nesse caso, de estudantes do inglês como segunda língua, Miller e Hegelheimer (2006) mostraram como os jogos de simulação podem ser adaptados para melhorar o vocabulário de estudantes de uma língua adicional. Usando jogos de simulação, os autores realizaram um estudo com três grupos de estudantes de inglês como segunda língua—o primeiro possuía materiais suplementares obrigatórios; o segundo grupo poderia acessar o material suplementar voluntariamente; o terceiro grupo não tinha permissão para acessar o material suplementar. Miller e Hegelheimer (2006) descobriram que, ao longo de duas semanas, os grupos que haviam trabalhado com jogos de simulação como material suplementar experimentaram uma aquisição de vocabulário significativamente

superior em relação aos que não acessaram os jogos de simulação como material suplementar. No entanto, segundo os autores, é essencial que esses materiais devam ser estruturados adequadamente, considerando as tarefas realizadas em aulas, ou sua eficácia será prejudicada.

Apesar dos jogos educacionais terem ganhado bastante atenção em pesquisas recentes, de acordo com Vandercruysse *et al* (2013), apenas um número limitado de estudos se concentrou na eficácia desses jogos. Embora inúmeras alegações tenham sido feitas sobre a eficácia dos jogos, os estudos que examinam a eficácia educacional geralmente contêm falhas que resultam em conclusões pouco claras. Ainda, segundo os autores, uma solução possível para essas deficiências é focar em gêneros de jogos digitais separadamente, e não nos jogos digitais como um todo. Nesse estudo de Vandercruysse *et al* (2013), foi investigado se a adição de gêneros de jogos digitais competitivos a um ambiente de aprendizado de línguas está relacionada à motivação, percepção e resultados de aprendizagem dos alunos. Além disso, nesse estudo foi investigado o efeito da instrução—ou seja, a instrução explícita e expositiva em um ambiente de jogos digitais e de ensino—na percepção dos alunos sobre o ambiente, sua motivação e resultados de aprendizagem. Oitenta e três alunos participaram desse estudo, todos trabalhando em um ambiente de aprendizado baseado em jogos digitais de computadores para aprender habilidades de conversação em inglês para se profissionalizarem na área de negócios. Os resultados demonstraram que a competição não está significativamente relacionada aos ganhos de aprendizagem dos participantes e está relacionada apenas parcialmente à motivação dos alunos. Além disso, a maioria dos estudantes perceberam o ambiente como um ambiente de aprendizado, mesmo quando eram instruídos a jogar em um ambiente de jogo digital (VANDERCRUYSSSE *et al*, 2013).

Nos últimos anos, tem havido um crescimento no interesse em investigar o papel potencial dos jogos de computador no ensino de idiomas. Diz-se que a prática de jogos digitais é motivadora para os alunos e beneficia o desenvolvimento de habilidades sociais, como colaboração e habilidades metacognitivas, planejamento e organização (GEE, 2003). Segundo Reinders e Wattana (2012), um benefício potencial importante que também deve ser considerado é que os jogos digitais incentivam o aprendizado de uma língua adicional em um ambiente não ameaçador—ou seja, ambientes descontraídos, onde não há consequências severas pelo uso inapropriado da língua adicional. Os autores demonstraram que a vontade de se comunicar afeta a aquisição de uma segunda língua de várias maneiras e, portanto, é importante investigar se existe uma relação entre a prática de jogos digitais e a interação dos

alunos na sua respectiva língua adicional. Em um estudo publicado por esses autores, mostrou-se que os jogos de computadores podem realmente afetar os padrões de interação na segunda língua dos participantes e podem contribuir para a aquisição de uma língua adicional, mas isso depende, como em todos os outros ambientes de ensino e aprendizagem, de um cuidadoso planejamento pedagógico de cada atividade (REINDERS e WATTANA, 2012).

Os jogos digitais de interpretação com múltiplos jogadores online (MMORPGs) foram identificados como benéficos na pesquisa de aquisição de segunda língua e na literatura sobre aprendizado de línguas com auxílio de computadores, e também foram considerados como ferramentas com potencial de facilitar o aprendizado, pois esses jogos oferecem oportunidades para se envolver em tipos de interação hipotéticas (STEINKUEHLER, 2007; THORNE e BLACK, 2007). Em um estudo exploratório conduzido por Mark Peterson (2012), com a participação de alunos de inglês como língua adicional, mostrou-se que a orientação de um professor de inglês durante partidas organizadas, para que esses alunos interagissem em inglês com outros jogadores de *NineRift*, um MMORPG, permitiu que os alunos utilizassem efetivamente as ferramentas de comunicação fornecidas. Os dados desse estudo indicaram que, durante a participação no jogo, os alunos assumiram um papel ativo no gerenciamento de sua interação. Além disso, verificou-se que os alunos utilizavam estratégias de gestão do discurso que facilitavam a produção consistente de resultados coerentes na língua-alvo (PETERSON, 2012). Os resultados desse estudo demonstraram que os participantes se engajaram em interação social envolvendo diálogo colaborativo realizado exclusivamente na língua-alvo. De acordo com Peterson (2012), os alunos sugeriram que a interação no MMORPG, embora desafiadora, provou ser envolvente, motivadora e agradável. Ainda, os participantes alegaram que adquiriram uma valiosa prática e fluência na segunda língua e um aumento no nível de confiança ao utilizar a língua-alvo (PETERSON, 2012).

Outros estudos (KONGMEE *et al*, 2011; KHATIBI e COWIE, 2013) mostram como os jogos de interpretação com múltiplos jogadores online (do inglês: *massively multiplayer online role playing games*, MMORPGs) criam comunidades online com milhares de jogadores, um ambiente propício para os aprendizes de línguas praticarem sua língua-alvo interagindo com outros jogadores. Kongmee, Strachan, Montgomery e Pickard (2011) estudaram o uso de jogos de interpretação com múltiplos jogadores online (MMORPGs) na aprendizagem de segunda língua. Os autores observaram que esse gênero de jogos digitais cria enormes comunidades online com jogadores de todos os países e de todas as línguas, o

que atesta ser uma extraordinária oportunidade para os estudantes de uma segunda língua praticarem suas respectivas línguas-alvo. Kongmee *et al* (2011) pesquisaram as interações dos alunos com base em *MMORPGs*, tanto no mundo virtual quanto no real, concluindo que o gênero do jogo oferece “um espaço de aprendizado seguro, divertido, informal e eficaz para auxiliar no ensino de línguas adicionais” (KONGMEE *et al.* 2011, p. 2; tradução própria), adicionalmente, melhorando a confiança dos alunos e oferecendo oportunidades para que eles entendam melhor a cultura e o uso da segunda língua em várias situações. Os autores enfatizam que o uso de *MMORPGs* na educação pode ser útil, desde que os jogos apresentados sejam manipulados adequadamente. Na mesma linha, Khatibi e Cowie (2013) exploram o aprendizado de línguas em jogos interativos, incluindo o gênero *MMORPG*. Os autores argumentam que, embora os jogos interativos sejam uma ferramenta subutilizada nas salas de aula de língua adicional, esses jogos podem ser empregados para melhorar o aprendizado e a experiência do aluno. Os autores observam que estudos mais recentes têm degradado a teoria anteriormente aceita de que a linguagem era lateralizada ao hemisfério esquerdo do cérebro, o que sugere que várias áreas do cérebro são ativadas no aprendizado da linguagem. Khatibi e Cowie (2013) apontam para um número de pesquisadores que veem relações entre a prática de jogos digitais e o desenvolvimento das habilidades de aprendizado de línguas—oferecendo oportunidades engajantes para o uso de jogos digitais no ensino—, mas sustentam que, em última análise, existem numerosos fatores imperativos para seu sucesso: foi indicado que os benefícios do aprendizado de idiomas podem ser alcançados por meio de jogos digitais, mas que os contextos nos quais esses jogos são usados precisam ser monitorados e supervisionados por indivíduos que receberam treinamento adequado ou por pais bem informados no uso de jogos digitais para promover a aprendizagem da língua-alvo (KHATIBI e COWIE, 2013).

Os resultados de todos os estudos supracitados foram parcialmente ou totalmente promissores. Como pode ser notado nos resumos de artigos sobre o uso de jogos digitais, esses jogos podem criar um ambiente descontraído, onde os alunos de inglês podem praticar inglês com maior liberdade em níveis mais baixos de ansiedade (CORNILLIE *et al*, 2012; RANKIN *et al*, 2008; REINDERS e WATTANA, 2012). Ainda, é unânime entre esses autores a ideia de que o nível de engajamento dos alunos que jogam jogos digitais é superior ao nível de engajamento desses mesmos alunos antes de jogarem, sendo que muitos desses pesquisadores relataram que houve melhoria na autoconfiança dos estudantes ao utilizarem as

suas respectivas línguas adicionais (CORNILLIE *et al*, 2012; PETERSON, 2012; VANDERCRUYSSSE *et al*, 2013).

3 MÉTODO

O objetivo deste trabalho é investigar o efeito da prática de jogos digitais no aprendizado do inglês como língua adicional em adolescentes e adultos brasileiros que dedicam parte do seu tempo para a prática cotidiana de jogos digitais. Com isso em mente, um questionário de histórico da linguagem foi criado especificamente para que os jogadores brasileiros de jogos digitais pudessem indicar informações a respeito do seu uso das línguas que dominam e responder como esses jogos influenciaram no seu aprendizado de inglês.

Algumas hipóteses foram consideradas, com base no referencial teórico, para este estudo: (a) quanto menor fosse a idade do participante quando começou a prática de jogos digitais e, conseqüentemente, maior a exposição aos jogos digitais, mais cedo esse participante teria começado a aprender inglês; (b) quanto mais frequente fosse a prática de jogos digitais na rotina semanal do participante, melhor seria a proficiência informada pelo participante nas quatro habilidades do inglês; e, por fim, (c) quanto mais expositiva fosse a língua inglesa nos conteúdos dos gêneros de jogos selecionados como os mais jogados pelos participantes, melhor seria a autoavaliação nas quatro competências linguísticas do inglês desses participantes—por exemplo, esperava-se que os jogadores que preferem jogos digitais de corrida, esportes, luta e plataforma informassem, em suas respectivas autoavaliações de proficiência na língua inglesa, níveis inferiores em relação com a autoavaliação nas quatro competências de jogadores que preferem jogos digitais onde a língua inglesa desempenhe um papel fundamental do gênero, como jogos de ação, aventura, estratégia, quebra-cabeças, *role-playing* (RPGs) e simuladores.

Este capítulo é dividido em quatro seções. Na primeira seção estão descritos os participantes que responderam ao questionário de histórico da linguagem. Na segunda seção está descrito o instrumento utilizado para esta pesquisa. Na terceira seção são descritos os procedimentos executados para a coleta de dados.

3.1 Participantes

Realizaram as tarefas 75 participantes, 12 pessoas do sexo feminino (16%) e 63 pessoas do sexo masculino (84%). Todos os participantes são brasileiros, cujas idades variaram entre 15 e 42 anos (a média de idade dos participantes é 26,21 anos e o desvio padrão é de 5,01). A amostra foi composta em sua maioria (88%) por estudantes universitários ou participantes que já concluíram o ensino superior, sendo que, dessa maioria, 42,67% dos participantes ainda estão cursando o ensino superior, 34,67% dos participantes já concluíram alguma graduação, 10,67% dos participantes estão cursando alguma especialização ou algum mestrado, doutorado ou pós-doutorado (como pode ser observado na figura 1). A parte minoritária da amostra (12%) é composta por participantes que ainda não concluíram o ensino médio ou concluíram o ensino médio e não possuem nenhum curso de nível superior. Sendo 10,67% dessa minoria, participantes que possuem nível de escolaridade equivalente ao ensino médio completo e, apenas 1,33%, participantes que ainda não concluíram o ensino médio ou curso de escolaridade equivalente.

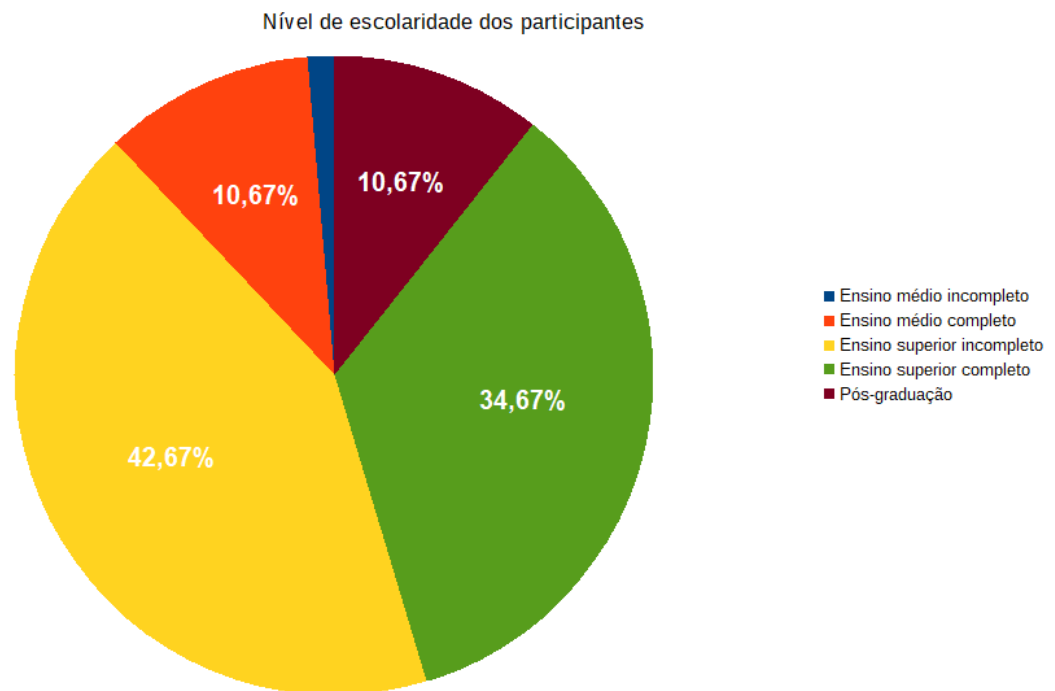


Figura 1: Figura 1: Nível de escolaridade dos participantes

3.2 Instrumento

O *questionário de aquisição do inglês como língua adicional e os seus efeitos pelo uso e pela prática de jogos digitais* foi especificamente planejado e confeccionado para este trabalho de conclusão de curso (ver ANEXO I para uma representação bastante aproximada do utilizado para esta pesquisa; o questionário original pode ser encontrado através do link: <https://forms.gle/beNjvuQA3infHi367>). Trata-se de um questionário de histórico da linguagem para medir os efeitos do tempo de exposição aos jogos digitais e da proficiência autoavaliada em inglês do participante da pesquisa.

Foi usada a ferramenta *Google Forms* (plataforma que a empresa Google disponibiliza para que os usuários criem seus formulários personalizados) como retentora do questionário para que se pudesse recrutar participantes geograficamente distantes da cidade de Porto Alegre (RS, Brasil) e para que esses participantes pudessem informar suas respectivas respostas às perguntas do questionário quando estivessem disponíveis—ou seja, no conforto de suas casas, a qualquer hora do dia através da internet. Com essa decisão, o link do teste pôde ser distribuído via e-mail, através de anúncios em páginas e grupos do Facebook, e mensagens via *Whatsapp* e *Telegram*. A decisão de utilizar o *Google Forms* também facilitou o recrutamento de participantes indiretamente: alguns participantes viram o anúncio em alguma página ou algum grupo, e conheciam alguém que atendia aos critérios da pesquisa, para quem essas pessoas enviaram o questionário.

O questionário foi dividido em cinco seções para facilitar a visualização para os participantes da pesquisa. A primeira seção é formada por perguntas em que os participantes informaram seus dados pessoais (nome, e-mail, telefone, data de nascimento e nível de escolaridade) e uma pergunta para o participante informar se ele sofria de algum problema de visão, se possuísse alguma dificuldade auditiva, algum transtorno de linguagem, ou alguma dificuldade de aprendizado—ou seja, qualquer informação que pudesse ser relevante e pudesse influenciar a experiência do participante enquanto praticasse jogos digitais e que, conseqüentemente, afetasse seus níveis de exposição à língua inglesa presente nesses jogos. Na segunda seção, estão contidas perguntas em que os participantes informaram suas respectivas experiências com a prática de jogos digitais, preferência de gêneros de jogos digitais, preferência de acesso (jogos *online*, onde outros jogadores desconhecidos interagem com o participante; jogos *offline*, onde o participante joga sem interagir com outros

jogadores). Na terceira seção, estão contidas perguntas em que os participantes informaram seus respectivos históricos de linguagem comparando com suas experiências em jogos digitais, suas preferências de língua ao utilizar, separadamente, cada uma das quatro competências linguísticas (leitura, compreensão auditiva, fluência oral e escrita) no inglês ao escolher um jogo digital para jogar. Na quarta seção, estão contidas perguntas em que os participantes pudessem informar seus respectivos históricos de linguagem, preferências de contextos onde o inglês é utilizado, frequência de uso do inglês em diferentes contextos. Por fim, na quinta seção, estão contidas perguntas em que os participantes acrescentaram informações adicionais e complementares ao histórico de linguagem e à prática de jogos digitais, se fizeram algum curso de idioma, se tiveram aulas de inglês na escola, se residiram em algum país onde o inglês é a língua mais utilizada, quais outras situações e mídias contribuíram para o aprendizado de inglês, se fizeram algum teste padronizado de proficiência em inglês, e como esses participantes se autoavaliam nas quatro competências linguísticas (proficiência em leitura, compreensão auditiva, fluência oral e escrita) no inglês em uma escala de *Péssimo* (0) a *Excelente* (6). Ainda, na última seção, também estão contidas duas perguntas abertas onde os participantes puderam informar como os jogos digitais influenciaram no aprendizado de inglês e que outros aspectos o participante considerou importante relatar sobre seu histórico de linguagem.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

O primeiro passo para a realização deste projeto foi a idealização do questionário de histórico de linguagem considerando o perfil dos brasileiros que jogam jogos digitais e que são bilíngues. Para confeccionar esse questionário personalizado, foram levados em consideração questionários de histórico de linguagem já conhecidos por pesquisadores da área da psicolinguística (MARIAN *et al*, 2007; LI *et al*, 2006), e relatos de estudantes das universidades federais do Ceará (UFCE), de Minas Gerais (UFMG), de Pelotas (UFPel), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Catarina (UFSC), que informaram terem aprendido inglês de maneira autodidata e o motivo que os influenciou a aprender inglês era entender o conteúdo de jogos digitais produzidos em inglês. Esses relatos também coincidem com os resultados de pesquisadores da área da tecnologia e seus efeitos no aprendizado de línguas (VANDERCRUYSSSE *et al*, 2013). Ainda, de acordo com Vandercruyssen *et al* (2013), cada

gênero de jogos digitais deve ser analisado separadamente e comparado com o efeito que cada gênero tem sobre o aprendizado da língua em cada aluno. Levando em consideração os apontamentos desses dois estudos, perguntas sobre preferência de gêneros de jogos digitais foram adicionados ao questionário personalizado (ANEXO I).

O segundo passo foi confeccionar a primeira versão do questionário de histórico da linguagem personalizado para esta pesquisa, sendo que essa primeira versão foi submetida para três participantes que se voluntariaram para fazer algumas observações, a fim de que ajustes pudessem ser feitos no questionário. Esses participantes observaram que na pergunta de número 34 (ANEXO I), onde os participantes deveriam informar a proporção (em %) em que cada atividade contribuiu para o aprendizado do inglês, deveria ser incluída uma alternativa na lista de atividades: redes sociais e comunidades online. Também, ainda nesse passo, com a orientação da Dra. Ingrid Finger, foram feitos alguns ajustes na forma como as perguntas eram apresentadas. A maioria das perguntas do questionário personalizado (ANEXO I) eram abertas e pediam aos participantes por respostas dissertativas. Escalas para essas perguntas dissertativas foram pensadas para se adequarem ao formato de um teste de múltiplas escolhas, para facilitar a compreensão e realização do questionário por parte dos participantes. Assim que foram finalizados os ajustes descritos neste parágrafo, a versão presente como anexo deste texto foi definida para ser enviada para os participantes.

O terceiro passo para a realização deste projeto foi localizar participantes que se voluntariassem a responder ao questionário. Três critérios foram determinados para definir o perfil dos participantes: (1) a(o) participante deveria ser brasileira(o); (2) a(o) participante deveria ter o inglês como língua adicional; e (3) a(o) participante deveria autoavaliar que a prática dos jogos digitais foi significativa no aprendizado do inglês como língua adicional. Foi pretendido alcançar a mesma proporção entre participantes do sexo feminino e masculino, porém independentemente da quantidade de participantes que se voluntariassem a responder o questionário, a mesma proporção da amostra de dados se mantinha (16% feminino; 84% masculino).

Os participantes foram encontrados em comunidades online voltadas aos jogos digitais, em grupos no Facebook voltados aos jogos digitais e alguns participantes foram contatados via mensagens de Whatsapp. A seguinte mensagem foi enviada aos participantes diretamente, ou a mesma mensagem foi postada em grupos e comunidades online:

Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Cristófer Tessmer, aluno de

bacharelado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Todas as perguntas são pessoais, não se trata de um teste de conhecimento, e foram formuladas para melhor entender a relação entre jogos digitais (videogames, jogos de computadores e de smartphones) e a proficiência em inglês. Demora aproximadamente 15 minutos para responder todo o questionário. Todos os dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados somente para esta pesquisa.

Se acha que os jogos digitais foram significantes para tu aprender a língua inglesa, por favor, participe dessa pesquisa.

Desde já agradeço sua participação!

<https://forms.gle/N3bQaDvTE2GPhNGP7>

Observação: caso tu não participe da pesquisa, mas conhece alguém que gostaria de participar, por favor encaminhe essa mensagem.

Os participantes relataram terem se interessado por este projeto e comentaram o impacto que os jogos digitais tiveram no aprendizado de inglês. Alguns participantes acrescentaram que trabalham como professores e que usam jogos digitais como tarefas em suas aulas. Ainda, esses participantes, informaram que muitos dos seus alunos que são jogadores de jogos digitais costumam ser mais engajados para participar das tarefas em aulas. Outros participantes criticaram o uso da segunda pessoa do singular (tu) no questionário. E ainda outros criticaram o método de seleção de participantes. De acordo com esses, buscar por participantes em comunidades online voltadas aos jogos digitais enviesaria os resultados da pesquisa. De maneira geral, os participantes informaram que gostaram de participar da tarefa de responder ao questionário e demonstraram interesse e curiosidade em relação aos resultados deste trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos através da aplicação do Questionário de Histórico da Linguagem foi realizada com o auxílio do *Software IBM SPSS Statistics – Versão 20*. Neste capítulo, serão descritos, analisados e discutidos os resultados obtidos a partir da retomada das hipóteses de pesquisa.

A análise estatística dos dados obtidos através do questionário de histórico da linguagem será apresentada, a seguir, a partir da retomada das hipóteses formuladas para o presente estudo. Na tabela abaixo, aparecem os resultados (média e desvio padrão) da idade

inicial do processo de aquisição do inglês e da idade em que os participantes iniciaram a prática de jogos digitais.

Tabela 1: Média e desvio padrão da idade de aquisição do inglês e da idade inicial da prática de jogos

Variável	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson	Significância
Idade de aquisição do inglês	8,9	2,9	0,369	0,001
Idade inicial da prática de jogos digitais	6,8	2,5		

A primeira hipótese do estudo previa que quanto menor fosse a idade do participante quando começou a prática de jogos digitais e, conseqüentemente, maior a exposição aos jogos digitais, mais cedo esse participante teria começado a aprender inglês. Como podem ser observados na tabela acima, a média da idade em que os participantes começaram com a prática cotidiana de jogos digitais é 6,9 anos e o desvio padrão é 2,5 anos; enquanto a média da idade em que os participantes começaram a aprender inglês é 8,9 anos e o desvio padrão é 2,9 anos. E, a idade de aquisição do inglês e a idade em que os participantes começaram a prática cotidiana de jogos digitais é estatisticamente significativa ($p=0,001$), e há correlação positiva fraca entre as variáveis ($\rho=0,369$). Portanto, pode-se afirmar que quanto mais cedo os participantes começaram a jogar jogos digitais, mais expostos esses participantes foram à língua inglesa, e mais cedo esses participantes começaram o processo de aquisição dessa língua.

Agora, retomando a segunda hipótese: quanto mais frequente fosse a prática de jogos digitais na rotina semanal do participante, melhor seria a proficiência informada pelo participante nas suas quatro habilidades linguísticas do inglês (compreensão auditiva, leitura, escrita e fluência oral). Cada uma das quatro habilidades linguísticas foram autoavaliadas separadamente pelos participantes e informadas no questionário personalizado encontrado em Anexo a este texto. Logo, foi realizada uma correlação de Pearson, com a frequência da prática de jogos digitais informada pelos participantes e cada um dos itens da autoavaliação da proficiência.

A próxima tabela mostra os resultados (média e desvio padrão) das quatro proficiências linguísticas autoavaliadas pelos participantes e da frequência da prática de jogos digitais nos últimos dois anos.

Tabela 2: Média e desvio padrão da frequência da prática de jogos digitais e da autoavaliação das proficiências do inglês

Variável	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson	Significância
Fluência oral	4,2933	1,35341	0,070	0,548
Proficiência auditiva	4,8400	1,18595	0,155	0,183
Proficiência em escrita	4,5733	1,25389	0,172	0,139
Proficiência em leitura	5,3467	0,93712	0,160	0,169
Frequência da prática de jogos digitais	2,5733	1,89718		

Para entender as médias e os desvios padrões informados na tabela, é importante ressaltar que nas questões 10 do questionário (ver ANEXO I), há escalas onde os participantes informaram a frequência, em horas por semana, em que praticaram jogos digitais nos últimos dois anos (sendo a opção 0 equivalente a “menos de 2 horas por semana”; opção 1, “entre 2 e 5 horas por semana”; opção 2, “entre 5 e 10 horas por semana”; opção 3, “entre 10 e 15 horas por semana”; opção 4: “entre 15 e 20 horas por semana”; opção 5: “entre 20 e 25 horas por semana”; opção 6: “mais de 25 horas por semana”). Além disso, na questão 35 do questionário (ver ANEXO I), os participantes informaram suas respectivas autoavaliações nas quatro habilidades linguísticas no inglês (sendo a opção 0 equivalente a “péssima”; opção 1, “muito ruim”; opção 2, “ruim”; opção 3, “razoável”; opção 4, “boa”; opção 5, “muito boa”; opção 6, “excelente”).

Como mostram os dados que aparecem na Tabela 2, a média de frequência em horas por semana da prática de jogos digitais informada pelos participantes é 2,5733 (equivalente a “entre 5 e 10 horas por semana”; arredondando para baixo), e o desvio padrão dessa frequência é 1,89718 (alta variação). Quanto às competências linguísticas: a fluência oral tem média de 4,2933 (equivalente a “boa”) e o desvio padrão é de 1,35341; a proficiência em escrita tem média de 4,5733 (também equivalente a “boa”) e o desvio padrão é de 1,25389; a proficiência auditiva tem média de 4,8400 (aproximadamente equivalente a “muito boa”) e o desvio padrão é de 1,18595; e a proficiência em leitura tem média de 5,3467 (equivalente a “muito boa”) e o desvio padrão é de 0,93712. De maneira geral, os participantes relataram, em média, serem melhores em competências de leitura e proficiência auditiva do que nas competências oral e de escrita. Ainda, os participantes se autoavaliaram entre “bons” e “muito

bons” nas proficiências linguísticas. No entanto, não foi encontrada significância estatística para nenhuma das correlações entre as quatro competências e a frequência semanal da prática de jogos digitais.

Tabela 3: Média e desvio padrão de gêneros de jogos digitais e proficiência geral

	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Significância
Ação	0,35	0,479	-0,010	0,934
Aventura	0,37	0,487	0,058	0,618
Corrida	0,84	0,369	0,006	0,961
Esportes	0,80	0,403	0,131	0,261
Estratégia	0,31	0,464	0,013	0,913
Luta	0,80	0,403	0,273	0,018
Online	0,32	0,470	-0,223	0,054
Plataforma	0,59	0,496	-0,164	0,169
Quebra-cabeças	0,65	0,479	0,149	0,201
Role-Playing (RPG)	0,29	0,458	-0,104	0,377
Simuladores	0,65	0,479	0,080	0,497
Proficiência geral	4,7633	1,00916		

Retomando a penúltima hipótese apresentada no capítulo 3, *Método*, deste texto, quanto mais expositiva fosse a língua inglesa nos conteúdos dos gêneros de jogos selecionados como os mais jogados pelos participantes, esperava-se que melhor seria a autoavaliação nas quatro competências linguísticas do inglês desses participantes—por exemplo, esperava-se que os jogadores que preferem jogos digitais de corrida, esportes, luta e plataforma informassem, em suas respectivas autoavaliações de proficiência na língua inglesa, níveis inferiores aos jogadores que preferem jogos digitais onde a língua inglesa desempenhe um papel fundamental do gênero, como jogos de ação, aventura, estratégia, quebra-cabeças, *role-playing* (RPGs) e simuladores. É importante lembrar que a questão presente no questionário sobre quais são os gêneros de jogos digitais mais jogados pelos participantes é de múltipla escolha e que cada candidato poderia escolher mais de uma opção. Entretanto, para a nossa surpresa, não foram estatisticamente significativas as correlações entre a preferência dos gêneros de jogos de ação do tipo ação, aventura, corrida, esportes, estratégia, online, plataforma, quebra-cabeças, jogos de interpretação (RPGs) e a proficiência geral no inglês dos participantes. Além disso, contrariando a hipótese, a análise da relação entre a preferência do gênero luta de jogos digitais—ou seja, jogos que, tradicionalmente, contam com poucos recursos de narrativa e fazem pouco uso da língua em seus conteúdos, de maneira geral—e a

proficiência geral dos participantes foi estatisticamente significativa ($p=0,018$), embora a correlação positiva tenha sido fraca ($\rho = 0,273$). Isso pode ter ocorrido porque os participantes informaram suas competências em uma autoavaliação, e esses participantes encontram-se satisfeitos com seus respectivos desempenhos nas habilidades linguísticas do inglês porque não necessitam usar tanto a língua inglesa. E, os resultados poderiam ser diferentes se os participantes tivessem realizado um teste de proficiência da língua inglesa.

Apesar de Vandercruysse *et al* (2013) defenderem que os diferentes gêneros de jogos digitais devem ser analisados separadamente ao se investigar o efeito que cada um desses gêneros tem sobre o processo de aquisição de uma segunda língua, pode-se observar que a proficiência geral dos participantes não foi estatisticamente significativa quanto à influência de cada um dos diferentes gêneros de jogos digitais nesta pesquisa. A única exceção ocorreu com relação aos jogos de luta, que caberiam na categoria de jogos competitivos, gênero de jogos também pesquisado por Ibrahim (2019), e, que ao contrário do que foi encontrado na pesquisa dele, nesta pesquisa a relação entre a proficiência geral dos participantes e o gênero luta de jogos digitais foi estatisticamente significativa. Embora jogos digitais do tipo luta não tenham, tradicionalmente, uma narrativa muito elaborada, talvez essa correlação entre esse gênero e a proficiência geral possa estar relacionado com a comunicação que ocorre entre os jogadores que competem um contra o outro enquanto jogam.

Muitos pesquisadores (CORNILLIE *et al*, 2012; KHATIBI e COWIE, 2013; KONGMEE, STRACHAN, MONTGOMERY e PICKARD, 2011; RANKIN *et al*, 2008; STEINKUEHLER, 2007; THORNE e BLACK, 2007; PETERSON, 2012) afirmaram que jogos de interpretação com múltiplos jogadores online (MMORPGs), quando utilizados com a metodologia pedagógica apropriada, elevam o nível de engajamento dos alunos no aprendizado de uma segunda língua. Essa afirmação coincide com os resultados encontrados nesta pesquisa. Entretanto, independente do gênero de jogos digitais escolhido para ser material auxiliar nas salas de aulas, e, de acordo com os resultados dessa pesquisa, não são estatisticamente significantes as correlações entre gêneros de jogos e proficiência geral. Portanto, pode-se assumir que todos os gêneros de jogos digitais, e não somente MMORPGs, têm potencial para ser material auxiliar no aprendizado de uma segunda língua, desde que utilizados com a metodologia pedagógica apropriada.

Ainda, quanto ao nível de engajamento dos participantes no aprendizado de uma segunda língua, vale ressaltar alguns dos comentários que os participantes ofereceram como

resposta dissertativa para a pergunta de número 37 (do ANEXO I: *Como os jogos digitais ... contribuíram para o teu aprendizado em inglês?*) no questionário desta pesquisa:

(part.³. 2) “Auxílio na forma de compreender a língua e assimilação textual, além de despertar a curiosidade de ir atrás do conteúdo”;

(part. 7) “Passei a infância jogando. Assim, os jogos digitais representaram um contato quase constante com a língua inglesa, de modo que em meu tempo livre tinha muito mais exposição ao inglês do que ao português. Eu também gostava de aprender uma língua, então sempre buscava entender o que lia e ouvia da melhor maneira possível. Curiosamente, não joguei muitos MMOs em inglês durante essa época, portanto não tive muita oportunidade de comunicação escrita.”;

(part. 15) “... exposição às palavras em inglês ... Tive a sorte de jogar vários RPGs no Super Nintendo que me forçaram a pegar o dicionário e ir anotando tudo que eu lia para tentar desvendar o que estava sendo dito. Com o tempo o processo foi ficando mais rápido e depois de algum tempo eu era capaz de ler os diálogos consultando apenas algumas palavras. Mais tarde, já na adolescência, tive a oportunidade de conhecer estrangeiros em jogos on-line e firmar relações de parceria em que minha capacidade de comunicação em inglês era posta a prova o tempo todo... Me esforcei muito para aprender mais nesse momento. Atualmente, jogo pouco, mas gosto de jogos com histórias elaboradas—algo mais próximo a ler um livro—e continuo usando os jogos para aprender outra língua, desta vez o alemão.”;

(part. 23) “Foram essenciais para meu aprendizado: ler diálogos, entender missões, e a história do jogo que, em muitas vezes, era em inglês, me forçou a pesquisar sobre a língua, ler dicionários de tradução e até repetir os diálogos dos jogos enquanto estava sozinho para poder imitar a forma que os personagens falavam.”;

(part. 28) “Quando criança vi nos jogos uma forma diferente de aprender, muito mais atrativa do que a escola e mais prática até. Além disso, é muito mais prazeroso e estimulante estudar com algo que você gosta.”;

(part. 35) “Muito, pelo conteúdo dos jogos em si e pelo fator comunicação com outros jogadores em jogos online.”;

(part. 38) “Jogos digitais foram essenciais para meu aprendizado em inglês. Graças a eles tive interesse e vontade de aprender inglês pois na minha infância era minha única interação com a língua inglesa.”;

(part. 44) “Eles não só me ajudaram a aprender a falar inglês, como foram a inspiração para me fazer aprender.”;

(part. 53) “Conteúdos digitais foi o meu método de aprendizado. Aprendi inglês com um processo de assimilação, conhecia as palavras em inglês, por causa do jogo, e ao saber que havia uma tradução, fui jogando o jogo traduzido, assimilei as palavras muito rapidamente, e depois, com vídeos e músicas fui assimilando o resto.”

(part. 65) “... aos 14 anos... comecei a jogar Chrono Trigger com um dicionário da língua inglesa para poder finalizar o jogo. Esse foi de fato o momento onde percebi que era capaz de ler e compreender qualquer texto na língua inglesa... comecei então a escrever e participar de fóruns em inglês sobre jogos. Eu conseguia entender perfeitamente tudo que estava escrito, mas ainda tinha alguma dificuldade para falar, ouvir e escrever... Há 2 anos comecei a jogar um mmorpg com um grupo de americanos... adquiri fluência com a fala graças ao uso prático e convívio (digital) com falantes da língua.”;

3 Abreviação para *participante* (part.).

(part. 69) “No começo eu precisava entender algumas palavras básicas para conseguir jogar, e com o tempo fui aprendendo mais e mais para conseguir acompanhar a história dos jogos que eu estava jogando (O que mais me ajudou nesse sentido foi GTA:SA), não sei quando eu percebi que falava inglês.”

(part. 74) “Enriqueceu meu vocabulário, fizeram eu manter o contato com a língua fora de sala de aula (que devo dizer, eram bastante superficiais).”.

De um total de 75 respostas, essas são só algumas das afirmações dos participantes que corroboram, de forma qualitativa, que o nível de engajamento dos participantes desta pesquisa no processo de aprendizado da língua inglesa foi bastante influenciado pela prática de jogos digitais. Contudo, ainda que não seja estatisticamente significativa a influência da prática de jogos digitais na proficiência das quatro habilidades linguísticas, como pode ser observado na Tabela 2, pode-se perceber, na Tabela 1 e nas respostas dissertativas dos participantes, que há uma relação bastante significativa entre o início da prática de jogos digitais e o início do processo de aprendizado do inglês como língua adicional. Além disso, salienta-se que esses resultados corroboram com os achados das pesquisas anteriores: os jogos digitais podem engajar as pessoas que estão aprendendo uma língua adicional—embora os participantes desta pesquisa sejam, em sua maioria, autodidatas e, ao contrário das pesquisas supracitadas, não tenham recebido instruções explícitas sobre a língua inglesa durante a pesquisa.

Outras variáveis foram cogitadas para a investigação realizada. Entretanto, percebeu-se muitos dos participantes informaram de maneira equivocada as suas respostas. Por exemplo, nas perguntas de número 17, 18, 19, 20 e 34, encontradas no Anexo I deste texto, a soma das respostas de um único participante, para cada uma dessas perguntas, deveria ser de 100%. Para ilustrar melhor esse exemplo, considere a pergunta de número 34 (ver ANEXO I), “Como tu aprendeu inglês até a data atual? Marque todas as opções que se apliquem ao teu caso e indique a proporção aproximada em que cada atividade contribuiu para teu nível de proficiência em inglês. Nesse caso, a soma deveria ser 100%”, ou seja, os participantes deveriam informar, em porcentagem, quanto cada umas das seguintes atividades contribuiu para o aprendizado da língua inglesa: (a) “Ambiente de trabalho”; (b) “Aulas formais”; (c) “Filmes, séries, programas de TV”; (d) “Interação com os amigos”; (e) “Interação com os familiares”; (f) “Jogos digitais”; (g) “Jornais, livros e revistas”; (h) “Músicas, rádio, podcasts”; (i) “País onde o inglês é utilizado”; e, (j) “Redes sociais e comunidades online”. Esperava-se que os participantes informassem, para cada uma das atividades anteriores, por exemplo, da seguinte maneira: (a) 10%, (b) 5%, (c) 15%, (d) 0%, (e) 0%, (f) 30%, (g) 20%,

(h) 15%, (i) 0%, (j) 5%—cuja soma totaliza 100%. Porém, essa escala, inspirada na escala presente no questionário de histórico da linguagem proposto por Marian *et al* (2007), e que parece ser utilizada de maneira efetiva quando o questionário é aplicado presencialmente, mostrou-se contraintuitiva. A grande maioria dos participantes informou “100%” para duas ou mais atividades em uma única pergunta do questionário, comprometendo uma análise acurada desses dados. Infelizmente, essa falha metodológica foi percebida somente há poucos dias antes de finalizarmos a coleta de dados desta pesquisa, tornando inviável, devido à indisponibilidade de tempo hábil para realizar uma nova coleta de dados, manipular as variáveis dessas perguntas.

5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o efeito da prática de jogos digitais no aprendizado do inglês como língua adicional em adolescentes e adultos brasileiros que dedicam parte do seu tempo para a prática cotidiana de jogos digitais. Nessa investigação, foram encontradas evidências que corroboram, tanto quantitativa quanto qualitativamente, que a prática cotidiana de jogos digitais tem o efeito de elevar o nível de engajamento de adolescentes e adultos brasileiros no aprendizado do inglês como língua adicional. Embora também tenham sido encontradas evidências qualitativas que a prática de jogos digitais influencia na proficiência das quatro competências linguísticas do inglês, como relatado pelos participantes da pesquisa nas perguntas dissertativas do questionário, não foi possível encontrar significância estatística da influência da prática sobre a proficiência. Isso pode ter sido ocasionado por uma falha metodológica na escala utilizada para medir essa influência. Ainda, não foi encontrada significância estatística na investigação dos efeitos que os diferentes gêneros de jogos digitais, com exceção do gênero luta, teriam sobre o aprendizado de inglês como língua adicional.

Alguns limites foram encontrados durante a realização desta pesquisa. Como esta investigação foi realizada na forma de trabalho de conclusão de curso, já se esperava que o formato fosse, de fato, mais simples, sem a utilização de um grupo controle, e que o tempo hábil para a coleta e a análise dos dados daria menos margem para erros. Ainda mais desafiadoras foram as dificuldades metodológicas: escalas em porcentagem (inspiradas no questionário de Marian *et al*, 2007) e autoavaliação de proficiência. Ambas podem ter sido

enviesadas devido à noção contraintuitiva revelada pelos participantes nos dados quantitativos relacionados às escalas, em porcentagem, e a percepção pessoal dos participantes quanto às suas próprias competências linguísticas no inglês, respectivamente.

Considerando as evidências quantitativas e qualitativas encontradas nesta investigação e os limites metodológicos descobertos nela, ainda é possível assumir que este trabalho cumpre um de seus principais objetivos: dar o primeiro passo para preencher a lacuna empírica na área da psicolinguística responsável por estudar a aquisição de línguas adicionais, os bilíngues e o bilinguismo, considerando a prática cotidiana de jogos digitais. E como primeiro passo, esta pesquisa aponta para diversos pontos que podem ser aperfeiçoados para investigações futuras.

Em futuras pesquisas, é necessário repensar a escolha de escalas que se mostraram contraintuitivas, caso o questionário de histórico de linguagem seja aplicado à distância, sem a presença do pesquisador responsável pela investigação. Para uma melhor compreensão do efeito da prática de jogos digitais no processo de aquisição de uma língua adicional, recomenda-se a utilização de um grupo controle, para a coleta de dados e para comparar aos dados de participantes que praticam cotidianamente os jogos digitais. Por fim, ao encontro do que já foi descrito nos estudos de bilinguismo, como encontrado no referencial teórico deste texto, percebeu-se que muitos participantes foram pouco generosos em suas autoavaliações das competências linguísticas. Diante disso, recomenda-se que, em futuras investigações, adote-se algum tipo de teste de proficiência, seja esse teste de vocabulário, de interpretação, ou de algum outro tipo, a fim de ter uma medição mais precisa das competências linguísticas na língua adicional dos participantes.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. Bilingualism: Definitions and Distinctions. In: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3 ed. Clevedon/ Avon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-17.

BOSCARIOL-BERTOLINO, M. R. *A linguagem de Role Playing Games Digitais e o ensino de inglês*. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 153.

COOK, V. *The effects of the second language on the first*. London: Multilingual Matters, 2003. p. 1127-1131.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELO, L.; FLORES, V. (Org.). *Caminho das Letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015. p. 47-60.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 1998. p. 131–149.

IBRAHIM, K. Foreign language practice in simulation video games: An analysis of game-based FL use dynamics. *Foreign Language Annals*, 2019; 52: p. 335–357. American Council on the Teaching of Foreign Languages. DOI: 10.1111/flan.12388

KHATIBI, E.; COWIE, E. *Language learning through interactive games*. Malmö Höskola. 2013. Acesso em 19 de Maio de 2018: <<https://goo.gl/DquHaQ>>.

KONGMEE, I.; STRACHAN, R.; MONTGOMERY, C.; PICKARD, A. Using massively multiplayer online role playing games (MMORPGs) to support second language learning: Action research in the real and virtual world. In: *2nd Annual IVERG Conference: Immersive technologies for Learning: virtual implementation, real outcomes*, 2011. p. 27-28.

LI, P.; SEPANSKI, S; ZHAO, X. Language history questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*. 2006, University of Richmond, Richmond, Virginia.

MARIAN, V.; BULMENFELD, K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Accessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 50, 2007. p. 940–967.

MILLER, M., e HEGELHEIMER, V. The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive Technology e Smart Education*. 4, 2006, p. 331-328.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education, 2009.

ORTRIZ-PREUSS, E.; e FINGER, I. (organizadoras). *A dinâmica do processamento bilingue*. Pontes Editores, 2018. ISBN-13: 978-8521700456.

PETERSON, M. Language Learner Interaction in a Massively Multiplayer Online Role-Playing Game. *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan, 2012, 175 Ave., Nova Iorque, NY, EUA, p. 70-92. DOI 10.1057/9781137005267.

RANKIN, Y.; MCNEAL, M.; SHUTE., M.; GOOCH, B. User centered game design: evaluating massive multiplayer online role playing games for second language acquisition. *ACM SIGGRAPH symposium on Video games*, 2008, p. 43-49.

REINDERS, H.; e WATTANA, S. Talk to Me! Games and Students's Willingness to Communicate. *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan, 2012, 175 Ave., Nova Iorque, NY, EUA, p. 156-188. DOI 10.1057/9781137005267.

RICHARDS, J. C.; e RODGERS, T. S. Task-Based Language Teaching. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 3ª edição, 2014, p. 174. ISBN 978-1-107-67596-4.

STEINKUEHLER, C. Massively multiplayer online gaming as a constellation of literacy practices. *E-Learning*, 4(3), 2007, p. 297–318.

THORNE, S. L.; e BLACK, R. W. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2007, 27(1), P. 133–160.

VAN DEN BRANDEN, K. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2006.

VANDERCRUYSSSE, S.; VANDEWAETERE, M.; CORNILILLIE, F.; CLAREBOUT, G. Competition and students's perceptions in a game-based language learning environment. *Education Tech Research Dev*, publicado na internet, 2013, 61:927-950, DOI 10.1007/s11423-013-9314-5.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E OS SEUS EFEITOS PELO USO E PELA PRÁTICA DE JOGOS DIGITAIS

1. Nome completo: _____
2. E-mail para contato: _____
3. Telefone para contato: _____
4. Data de nascimento: ___ / ___ / _____
5. Sexo: () Feminino () Masculino
6. Nível de escolaridade:

() Fundamental incompleto	() Superior completo
() Fundamental completo	() Pós-graduação
() Ensino médio incompleto	() Mestrado
() Ensino médio completo	() Doutorado
() Superior incompleto	() Pós-doutorado
7. Tu sofre ou sofreu algum problema de visão, possui alguma deficiência auditiva, algum transtorno de linguagem, e/ou dificuldade de aprendizado? Por favor, explique.

EXPERIÊNCIAS COM JOGOS DIGITAIS

8. Indique qual era a tua idade quando começou a aprender inglês. Estime em anos e meses.
9. Indique qual era a tua idade quando começou a jogar jogos digitais (computadores, videogames e/ou smartphones). Estime em anos e meses.
10. Nos últimos dois anos, com qual frequência tu costuma jogar jogos digitais em inglês? Estime em horas por semana.

() Menos de 2 horas por semana.	() Entre 15 e 20 horas por semana.
() Entre 2 e 5 horas por semana.	() Entre 20 e 25 horas por semana.
() Entre 5 e 10 horas por semana.	() Mais de 25 horas por semana.
() Entre 10 e 15 horas por semana.	

Ambiente de trabalho (colegas, clientes, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas formais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais e comunidades online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos digitais (computadores, videogames, smartphones, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Indique quantas horas por semana tu utiliza o inglês para falar nestas situações.

	Menos de 2 horas	Entre 2 e 4 horas	Entre 4 e 6 horas	Entre 6 e 8 horas	Entre 8 e 10 horas	Entre 10 e 12 horas	Mais de 12 horas
Interação com os amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com a família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente de trabalho (colegas, clientes, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas formais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais e comunidades online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos digitais (computadores, videogames, smartphones, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

26. Tu fez algum curso de idioma para aprender inglês? Sim Não

27. Por quanto tempo tu teve aulas de inglês nesses cursos? Estime em anos e meses. _____

28. Qual era a frequência das aulas nesse curso de inglês?

- Menos de 2 horas por semana. Entre 8 e 10 horas por semana.
 Entre 2 e 4 horas por semana. Entre 10 e 12 horas por semana.
 Entre 4 e 6 horas por semana. Mais de 12 horas por semana.
 Entre 6 e 8 horas por semana.

29. Houve aulas de inglês nas escolas que tu frequentou? Sim Não

30. Por quanto tempo tu teve aulas de inglês nessas escolas? Estime em anos e meses. _____

31. Qual era a frequência das aulas nessas escolas?

- () Menos de 2 horas por semana. () Entre 8 e 10 horas por semana.
 () Entre 2 e 4 horas por semana. () Entre 10 e 12 horas por semana.
 () Entre 4 e 6 horas por semana. () Mais de 12 horas por semana.
 () Entre 6 e 8 horas por semana.

32. Tu residiu em algum país onde o inglês era o idioma mais utilizado no teu cotidiano?

- () Sim () Não

33. Por quanto tempo tu residiu nesse país? _____

34. Como tu aprendeu inglês até a data atual? Marque todas as opções que se apliquem ao teu caso e indique a proporção aproximada em que cada atividade contribuiu para teu nível de proficiência em inglês. A soma deve ser 100%.

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
Ambiente de trabalho	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Aulas formais	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Filmes, séries, programas de TV	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Interação com os amigos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Interação com os familiares	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Jogos digitais	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Lendo jornais, livros e revistas	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Músicas, rádio, podcasts	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
País onde o inglês é utilizado	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Redes sociais	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

35. Indique teu nível de proficiência nos seguintes aspectos do inglês. Utilize a escala abaixo para indicar o nível de proficiência.

	Péssima	Muito ruim	Ruim	Razoável	Boa	Muito boa	Excelente
Proficiência em leitura	()	()	()	()	()	()	()
Compreensão auditiva	()	()	()	()	()	()	()
Escrita	()	()	()	()	()	()	()
Fluência oral	()	()	()	()	()	()	()

36. Se tu fez algum teste padronizado de proficiência em linguagens (exceto tua língua nativa), por favor, indique a língua do teste, o nome do teste, e a pontuação para cada um deles. _____

37. Como os jogos digitais (videogames, computadores, smartphones) contribuíram para o teu aprendizado em inglês? Por favor, comente abaixo. _____

38. Se tem mais alguma coisa que tu acha relevante comentar sobre teu histórico-linguístico, aprendizado em inglês com o uso de jogos digitais, por favor, comente abaixo. _____